

エラー・フィードバックの明示性と 英作文エラー修正との関係

隅 田 朗 彦

Salience of Error Feedback and Its Effect on Students' L2 Composition Editing

Akihiko Sumida

1. はじめに

教師のフィードバックに基づいてドラフトに修正を加えていくという一連の作文プロセスを組み入れた英作文学習プロジェクトをある初～中級者のグループに行った際、文法・語法上の誤りについて、教師のフィードバックの意味がわからない、あるいはフィードバックの意味はわかっても、どのように直したらよいのかわからないために修正しようにも修正できないというプロジェクト参加者の意見を聞くことが多かった。高山・及川（2001）でも同様の事例が報告されている。

先のプロジェクトで採用したフィードバックは、生徒の誤りに対し正答を示すのではなく、たとえば、過去形にすべき動詞が現在形になっている場合に、「時制」や「過去形」などという短いコメントで誤りの内容を示す、いわゆる「間接フィードバック」であった。教師が生徒の書いた作文の文法・語法上の誤り（以下、「エラー」とする）に何らかの働きかけをしようとする場合、すべてのエラーに対して正答を示す方法と、記号（コード）あるいは下線などでエラーの存在を示し正答を自分で考えさせる方法との2種類が考えられる。前者を「直接フィードバック（direct feedback）」、後者を「間接フィードバック（indirect feedback）」と呼ぶが、後者には上に挙げた方法のほかにも、ドラフト中のエラーのない行の数を示したり、各行に含まれるエラーの数のみを行末に記したりする方法がある。

間接フィードバックは、いわばエラーについての修正ヒントを生徒に与えることになるため、生徒はドラフトを修正させる際に、自分のドラフトについて熟慮する機会を得る効果がある（Reid, 1998など）。また、何よりも教師がエラーをすべて訂正しなければならない直接フィードバックに比べ、フィードバックを与える教師の側の労力が少なくすむ。多くのドラフトに目を通す必要がある教室での指導では、同等の効果が見込めるのであれば、教師がフィードバックに費やす労力は少ないほうがよい。

ただし、この「同等の効果が見込める」という条件が重要で、教師の労力が減っても、最初に挙げた事例のように、教師からのフィードバックが簡潔すぎてその意味がわからずにドラフト修正ができないというのでは問題がある。フィードバックの有無、あるいは方法の違いによって、エラーを正しく修正できる割合（以下、「修正率」とする）がどのように変化するかについては、フィードバックが無い場合よりも何らかのフィードバックがあるほうが修正率は高く、フィードバックのバリエーシ

ンの違いは修正率には有意な関係がないということがある程度分かっている (Fathman & Whalley, 1990; Ferris & Roberts, 2001; Lee, 1997; Robb, Ross, & Shortreed, 1986)。さらに、直接フィードバックに比べ、間接フィードバックに作文能力向上に効果があったという報告もある (Lalande, 1982など)。つまり、教師の労力の違いはエラー修正の効果には関係がなく、教師は同じ効果のあるバリエーションであれば、なるべく負担の軽いフィードバック方法を選択してもよいということになる。

ただし、間接フィードバックがドラフト修正に高い効果を持つと報告する研究 (Fathman & Whalley, 1990; Ferris, 1997; Frantz & Rissell, 1987; Lee, 1997など) における書き手は、大半がESLの学習者であり、最初に例に挙げた学習者よりも往々にして英語運用能力は高い。また、学習者のL2能力を明らかにしている研究は少ない。したがって、果たして先行研究と同様の結果が、上記の例に挙げたような初～中級者に当てはまるかどうかは確証がない。エラーに下線を引いて提示する最も簡便な方法は教師にとっては負担が少ないが、上記の例のような、フィードバックを受ける側の能力不足によってそのエラー表示の意図を理解できずに、エラー修正に結びつかない可能性がある。このことを考慮すれば、コメントや記号をつけたり、場合によっては直接フィードバックを与えたりしたほうがドラフト修正への有用度が高いということも考えられる。

また、すべてのエラーを同等に扱うのではなく、エラー修正が容易なものと困難なものを見極める必要がある。生徒が自分でエラーの属性を認識して正しく修正できるエラーには、下線などによる明示性の低いフィードバックを与えてもよいが、生徒自身で修正できないようなエラーには、コードを付すなどしてエラーの属性を明示したり、やや詳細なヒントをつけ加えるといったように、エラーの属性に相応したフィードバックの与え方を模索するべきであろう。

以上のような理由から、以下の2つの調査課題を本調査の目的とする。

1. 初～中級者のエラー修正率がフィードバックの明示性によって異なるかを検証する。
2. エラーの属性によって初～中級者のエラー修正率が異なるかを検証する。

2. フィードバック条件と修正率についての研究背景

間接フィードバックのバリエーションの違いによるエラー修正への影響を調査した研究がいくつかある。Robb et al. (1986) は日本人EFL学生を対象に、直接フィードバックと3種の間接フィードバック (エラー属性を区分別のコードにより明示する、エラーに下線を付す、一行あたりの誤りの数を行ごとに提示する) について、フィードバック条件と修正率の関係を調査している。調査の結果、フィードバックの条件に関係なく、文法的正確さが向上したことを報告している。Robb et al. はこの結果を踏まえ、フィードバックはなるべく時間のかからない教師の負担にならないものにするべきだと主張している。Lee (1997) は香港のESL学習者を対象に、フィードバックが無い場合と2種の間接フィードバック (下線、エラーのない行を示す) を与えた場合の効果の差を検証し、下線によってエラーを示したフィードバックが、フィードバックが無い場合およびのフィードバックと比較して高い修正率を導いたとしている。Ferris and Roberts (2001) は米国移民のESL学生を被験者とし、2種の間接フィードバック (コード、下線) を与えた場合と、フィードバックを与えなかった場合のエラー修正率の違いを検証した。検証の結果、フィードバックを与えたほうが修正率は高かったが、2種の間接フィードバックの間に修正率への効果における有意な差がなかった。Ferris and Robertsによると、Ferris, Chaney, Komura, Roberts, & McKee (2000) でも同様の結果が見られた。Chandler (2003) は TOEFLスコア550点前後のESL学生を対象に、3種の間接フィードバック (エラーにコー

ドを付す、一行に含まれるエラーの種類を行ごとにコードで明示するが、エラー箇所は示さない、エラーに下線を付す)の効果の差を検証し、フィードバック条件の違いが第2ドラフトのエラー減少への貢献度に影響したと報告している。ただし、と比較して、との貢献度はかなり低かった。

Ferris and Roberts はさらに、エラーの種別による修正率の違いを検証した。彼らは、Ferris (1999) が定義した "treatable errors" と "untreatable errors" (以下、それぞれ「対処可能なエラー」、「対処困難なエラー」とする) というエラー区分¹⁾を利用し、「動詞形」「名詞の語尾」「冠詞などの限定詞」の3種のエラーを対処可能なエラー、「語法」と「文構造」の2種のエラーを対処困難なエラーとして分類し、対処可能なエラーの修正率が有意に高いことを発見した。ただし、対処困難なエラーの修正率低下は「文構造」のエラーによるところが大きく、語法上のエラー修正率は対処可能なエラーの修正率と差がなかった。

以上のとおり、フィードバック条件の違いがエラー修正率に影響することはまれであり、エラーの属性によってエラー修正率に顕著な違いが生じることが、これまでの研究で明らかになった。

3. 調査方法

3.1. 調査参加者

調査対象は短期大学生1, 2年生の32名である。あらかじめ参加者の学力測定として、調査と同時期にTOEIC IPテストを実施したが、そのスコアは195点から430点の間に分布し、平均は343.8点、標準偏差は61.82であった。今回の調査に関係があるリーディング・セクションのスコアについては60点から206点に分布し、平均は136.6点、標準偏差は34.97である。したがって、今回の調査は、総合的なL2能力として「コミュニケーションができるまでに至っていない」段階から「通常会話で最低限のコミュニケーションができる」³⁾範囲に位置する、初級～中級レベルの学習者を対象としていることになる。

3.2. 調査の観点

第一に、教師の文法・語法上の誤りに対するフィードバック条件の違いが、ドラフトのエラー修正率にどれだけ影響するかについて、1) エラーの属性を表すコードを付したエラーの明示、2) 下線によるエラー箇所の提示という2つのフィードバック条件を設定した。これは、先行研究において比較的效果の高かった2種類のフィードバックを選択したもので、仮に、2つのフィードバック条件が修正率に関して同等の効果をもたらすとすれば、より労力の少ない2)のフィードバックが推奨できることになる。

第二に、文法・語法上のエラーの種類によるフィードバック後の修正率の差を検証する際のエラーの種類としては、Ferris and Roberts (2001) が設定した「動詞形」「名詞の語尾」「冠詞その他の限定詞」「語法」「文構造」の5種類に限定した。Ferris and Roberts は、過去の調査で自らが設定した15種の文法・語法上のエラーが多様すぎて煩雑になるため、最も頻繁に出現した5種類のエラーに分析を限定した。このことを考慮し、本調査でも同様の5種のエラーに分析対象を絞った。(表1)にエラーの種類についての詳細とエラーを表すコードを示す。

このような5種類の文法・語法上のエラー修正について、初～中級者にもエラーの種類による修正率の違いが見られるかが本調査の焦点であるが、Ferris and Roberts (2001) で報告されているような "treatable/untreatable errors" の違いによる修正率の差が検証されれば、初～中級者の英作文指導についてもエラーの種類によるフィードバックの条件に変化をつけた方法論への有益な示唆ができる。

表1：フィードバック及び分析に使用されたエラー種別とエラー・コード

エラー種別	コード	詳細
動詞形	V	動詞の時制、動詞形の誤り。主語の数と動詞形の一致に関する誤りを含む。
名詞の語尾	NE	単数形・複数形の区別に関する誤り、脱落、不要なものの挿入。動詞の数との一致の誤りを含む。
冠詞など	Art	冠詞あるいは他の限定詞に関する誤り、脱落、不要なものの挿入。
語法	WW	語彙選択、語形などの語法上の誤り。前置詞、代名詞の誤りを含む。
文構造	SS	文・節に関する誤り。語順、文構造に必要な語句の脱落、不要語句の挿入、その他、イディオムに関連のない文構造の誤り。

(Ferris & Roberts (2001) より、一部改)

3.3. 英作文校正課題

3.3.1. 課題の内容

本調査は文法・語法の誤りを正しく修正できるか否かに焦点を絞ったため、参加者によるドラフト作成は行わず、参加者と同レベルの英語力を持つと推測される学習者が過去に作成し、内容及び構成についてはフィードバックに基づいて修正を終えたドラフトを利用した。今回の方法は、上記の調査の焦点という要素に加え、Lee (1997) のように、実際に調査対象者には作文をさせず修正のみを行わせた先行研究がある点を理由に採用した。使用した作文は2人の異なる短大生が作成した英作文で、作成者が犯した文法・語法上のエラーをなるべくそのまま利用し、以下に述べる作文構成課題を作成した。

調査参加者を2グループに分けて、それぞれに上記2種類のどちらか一方のフィードバック条件下でエラー修正を行った場合、各条件に対するサンプル数が減少してしまう。そこで、参加者全員が両方のフィードバック条件下で修正を行うことができるよう、課題となる作文は異なるトピックの英作文⁴⁾2つを用意した。そして、それぞれの作文について上記5種類のエラーにコードおよび下線を付した。エラーは種類によってその出現率に差があったため、特に出現率の高かった同種のエラーについては、一部を調査者のほうで校正し、5種のエラーの出現率がなるべく均等になるように調整した。最終的なエラーの内容とそれぞれの出現率は(表2)に示されている。

ここで、2つの英作文のエラー修正には難易度の差があることを考慮に入れる必要がある。一方の作文のエラーにコードを付し、他方にはエラーを下線のみで示した修正課題を課し、2つのフィードバック条件下での修正率の違いを検証しても、一方の作文修正が他方よりも難しい場合には、フィードバックの違いが修正率の差に正しく反映されない。この問題を解決するために、参加者全体をTOEIC IPスコアによって2つの等質なグループに分け($t=1.7754$, $p=0.086$)、第1グループには「作文1」についてエラーをコードで示したもの、「作文2」について下線のみでエラーを示したものを用意し、第2グループにはその逆の課題を用意した。これで両グループの修正率に差が生じなければ、フィードバックの違いのみによる修正率の差を検証することができる(実際に使用した課題はAppendixを参照のこと)

表2：各英作文に含まれるエラーの内容と事例数

コード	エラー	エラー数		エラー 総数
		Com. 1	Com. 2	
V	・時制	1	2	8
	・主語の数と動詞形の不一致	2	1	
	・現在形になるべきところが進行形	1	1	
NE	・単数形・複数形の区別の誤り	4	3	7
Art	・既出・新出の区別の誤り	2	0	7
	・修飾する名詞の数との冠詞選択の不一致	1	0	
	・語の必要性の認知	1	3	
WW	・形容詞・副詞の区別	2	0	8
	・前置詞の知識	0	1	
	・比較表現	0	1	
	・副詞の概念	1	0	
	・分詞の区別	1	2	
SS	・動詞の欠落・重複	2	0	8
	・主部・述部の語順	1	1	
	・受動態・能動態の区別	1	0	
	・節と句の区別	0	2	
	・関係詞節の構造	0	2	

Com.: Composition

3.3.2. 課題手順

参加者は、エラーを修正するという課題の目的を理解した上で、最初にコードが付された英作文を読み、別に用意された修正シートにエラーに対する修正を記す（以下、「コード課題」とする）。その際、参加者にはコードの意味とエラーの例が記されたコード表が渡されており、参加者はコード表を参照しながらエラーの修正を行うことができる。さらに、それぞれの作文には日本語訳を別紙として付し、参加者がこの日本語訳を参照することもできるようにした。これは、課題の英作文が自身で作成したドラフトではないことから、その内容を熟知しているわけではなく、エラーの複雑さによっては英文の意味が分からずに修正ができないものがあるという問題点を避けるためである。

次に、エラーが下線のみで示された内容の異なる英作文について、同様の修正作業を行う（以下、「下線課題」とする）。2番目の作文では下線のみでエラーが示されているが、エラーの種類はコード課題と同種のもが含まれており、その旨は参加者にも知らせてある。

修正の際の辞書及び参考書の使用は制限されていない。また、制限時間も設けられていない。制限をなくしたのは、実際の英作文修正を行う場合に近い条件で修正が行えるようにするためである。

3.4. 分析方法

提出された修正シートを採点し、正しく修正できたエラーに点数を与えた。エラーの種類による点数の差はつけなかった。以下の例のように、意図されたエラーが正しく修正できていれば、他の箇所にもさらに間違いがあるものについては正答とした。

例 Exchanging mails is given me courage. [メールを交換することは私に勇気をくれます。]

SS

意図されたエラー：受動態 → 能動態

修正例：Exchange mails give me courage.

フィードバック条件による修正率の差は、コード課題の総得点と下線課題の総得点の比較によって検証した。得点が正規分布をしなかった点および難易度をコントロールしなかったため、差の検定には対応のない2群の差を検定するマン・ホイットニーのUテストを使用した。

エラー種の違いによるエラー修正への影響については、エラー種ごとの得点に有意差があるか否かを検証した。上記同様、得点に正規分布は認められなかったため、フリードマン順位検定を使用し、統計的有意差が認められた場合にはボンフェローニ補正ウィルコクソン順位和検定により多重比較を行うことにした。

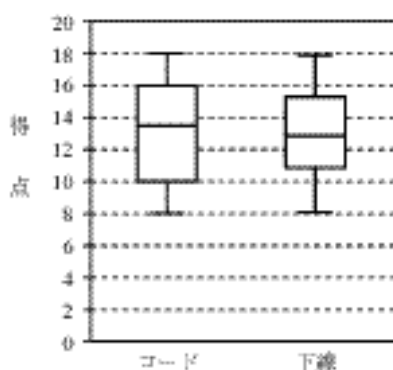
4. 結 果

課題作文の難易度のコントロールを目的として参加者を等質な2つのグループに分けたが、グループ間の得点の差をマン・ホイットニーのUテストを用いて検証した結果、2グループ間には差がなかった ($U=247.5$, $p=0.53$)。したがって、上記の3.3.1.のとおり、フィードバック条件の違いによって、修正課題の得点にどのような差があるかを以下のように分析した。

4. 1. フィードバック条件の修正への影響

参加者全員のコード課題と下線課題における得点の分布は(図1)に示したとおりである。マン・ホイットニーのUテストによる検定の結果は $U = 1029$ ($p = 0.883$) となり、2つの課題の間に有意差は認められなかった。つまり、エラーの内容をコードで示すフィードバックと、下線のみでエラー箇所を示すフィードバックは、エラー修正においてその効果に差がないと言える。これは、多くの先行研究と同様の結果を示すことになった。

図1：課題ごとの得点分布



4. 2. エラー種の違いと修正率との関係

参考までに、エラー種ごとに課題の得点をパーセンテージで示した修正率が(表3)である。「全体」の項は2つの課題を統合した得点について、また、「コード」「下線」はそれぞれの修正課題ごとの得点をパーセンテージで示している。

表3：エラー種別の修正率

	V(%)	NE(%)	Art(%)	WW(%)	SS(%)	総数(%)
全 体 (N=32)	87.5	89.3	77.2	49.2	48.8	70.4
コード (N=32)	87.5	93.8	81.3	46.1	46.9	71.1
下 線 (N=32)	87.5	84.8	73.2	52.3	50.8	69.7

この表からでも、Ferris & Roberts (2001) がエラー種の区分として利用した「対処可能なエラー」(動詞形(V)、名詞の語尾(NE)、冠詞(Art))と比較して「対処困難なエラー」(語法(WW)および文構造(SS))の修正率が極めて低く、エラー種別によってその修正率にかなりの差が認められる。

フリードマン順位検定により、修正率についてエラー種別の差があるかを検証した結果、 $\chi^2 r = 72.02$ ($p < 0.01$) となり有意差があった。そこで、多重比較を行った結果、(表4)に示されたとおり、対処可能なエラー群内および対処困難なエラー群内には修正率に有意な差が認められなかったが、対処可能・対処困難なエラー群間には有意な差が認められた ($p < 0.01$)。

表4：エラー種別修正率の多重比較結果(課題全体)

	V	NE	Art	WW	SS
V	—	102.0	74.0 *	0.0 **	2.0 **
NE		—	43.0 *	4.0 **	1.0 **
Art			—	27.0 **	34.0 **
WW				—	86.0

数値はボンフェローニ補正ウィルコクソン順位和検定の t の値

課題全体では、このようなエラー種別による修正率の差が顕著であった。そこで、2つのフィードバック条件による課題の違いが修正率に与えた影響を検証するために、課題ごとにフリードマンの順位検定を用いて得点の差を検証した。検定の結果、コード課題、下線課題ともにエラー種間の有意差が認められた(それぞれ、 $\chi^2 r = 57.78$, $\chi^2 r = 33.48$ とともに $p < 0.01$)。しかし、多重比較の結果は課題の間にやや相違が見られた。(表5)および(表6)に示した多重比較結果(表中の数値はボンフェローニ補正ウィルコクソン順位和検定の t の値)のとおり、コード課題では、課題全体の傾向と同様、対処可能なエラー群と対処困難なエラー群との間に修正率の差が認められたが、下線課題ではArtの修正率と対処困難なエラー群の修正率には有意傾向はあるものの、差が認められなかった。

表5：エラー種別修正率の多重比較結果(コード課題)

	V	NE	Art	WW	SS
V	—	24.5	65.5	7.0 **	0.0 **
NE		—	35.5	7.5 **	5.5 **
Art			—	38.0 **	42.0 **
WW				—	80.0

表 6：エラー種別修正率の多重比較結果（下線課題）

	V	NE	Art	WW	SS
V	—	36.0	30.0	24.0 **	45.0 **
NE		—	27.0	22.0 **	31.0 **
Art			—	105.5 *	58.5 *
WW				—	138.5

課題の得点の分布（図 2 および図 3）を参照すると、コード課題と比較して下線課題は NE と Art の修正率が対処可能なエラーの側に寄った形になっている。ただし、NE の中央値は、V 同様に両課題において極めて高く、多重比較が示すとおり、対処困難なエラーの分布に近いのは Art のみである。

図 2：コード課題の得点分布

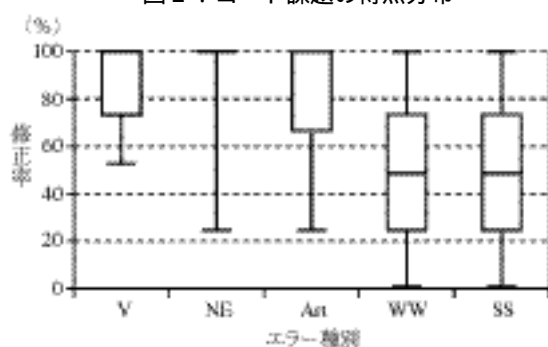
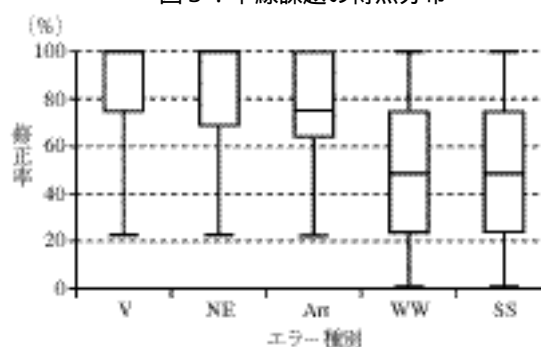


図 3：下線課題の得点分布



5. 考 察

今回の調査によって以下の 2 点が明らかになった。

1. フィードバックの明示性の違いには、初～中級者の英作文全体のエラー修正率に対する効果の差はない。
2. 初～中級者がエラーを正しく修正できるかどうかは、エラーの性質によって異なる。さらに、フィードバックの明示性が下がることによって、エラー種によっては正しく修正できるエラーの割合が下がることもある。

このような結果は、ESL 学習者を対象とした先行研究成果に準ずるものである。

このことから、生徒の作成したドラフトにフィードバックを与えて修正させるという英作文指導を行う際には、エラーには下線のみを付すという教師の労力が比較的少ないフィードバック方法を選択して与えることに妥当性があると言える。

しかし、すべてのエラーについて同等のフィードバックを与えるのではなく、エラーの属性を考慮して、異なったフィードバックを与える必要があることに留意しなければならない。すべてのエラーについてフィードバックを与えずに、ある特定のエラー種だけに焦点を当ててフィードバックを与えると、すべてのエラーを同等に扱った場合と比較して生徒の英作文能力の向上が見られたとする実験がいくつかあるが（Ferris et al., 2000; Frantzen & Rissell, 1987; Lalande, 1982; Sheppard, 1992 など）、実際の指導では、特定のエラーのみにフィードバックを与え他のエラーを無視することは、教育的見地から疑問が残る。むしろ、すべてのエラーに対処はするが、その対処法に変化をつけることで、フ

フィードバックをドラフト修正に有益なものにする指導がなされるべきではないだろうか。

本調査では、対処可能なエラーについてはどちらのフィードバック法を用いてもかなり修正率は高かったが、対処困難なエラーはどちらのフィードバック方法も修正率が低かった。コードを付すという明示性の比較的高いフィードバックを与えても、対処困難なエラーに関しては修正率が極端に低いままであった。これは、(表2)からも分かるとおり、対処困難なエラーは対処可能なエラーと比較して多様性が大きいことがその要因であると考えられる。参加者はその多様性に対処することができず、エラーの意味を理解することができなかったのではないかと考えられる。さらに、今回の調査では、「語法上の誤り」が「文構造の誤り」よりも修正しやすいという結果を出したFerris and Roberts (2001)の結果とは異なる結果が出た。参加者の誤答を観察すると、「SS」というコードがついているものでも、文構造を修正せずに文あるいは節内の語句のみを修正して誤答となっているものが目立つ。このことは、コードでエラーが示されていても、初～中級の学習者は語法上のエラーと文構造上のエラーとの区別がつけられず、その意味を理解できていないために修正が困難だったことを示している。このような対処困難なエラーに関しては、さらに明示性を上げた詳細なフィードバックが適切であると考えられる。

逆に、生徒による修正が可能な「動詞形」や「名詞の語尾」などの対処可能なエラーに対しては、明示性の低いフィードバックでも十分な効果が見込まれる。ただし、「冠詞とその他の限定詞」のエラーの修正については、フィードバックの明示性を下げると、対処困難なエラーの修正率に近づく傾向にあった。このエラー種について参加者の下線課題の誤答を見ると、冠詞あるいは限定詞とは異なった品詞を解答しているものが多いことに気づく。このことは、下線のみという明示性の比較的低いフィードバックに対処できず、エラーの意味を理解できなかったことを示している。したがって、このエラー項目については、コードを付すという明示性の比較的高い間接フィードバックが妥当であると考えられる。

6. おわりに

本調査によって、ドラフトへのフィードバックは一律に同等なものを与えるのではなく、エラーの属性に応じて、効果があるものから教師の負担がなるべく軽いものを選択して与えるべきだという示唆が得られた。

ここでは本調査について考えられる改良点を挙げることにする。まず、実際のL2ライティング指導への示唆を求めるのであれば、調査参加者自身のドラフトを利用した指導形態に即した課題を採用するべきであった。本調査では、「修正」という目的を合理的に遂行しようとしたため、エラー修正課題として参加者が作成した作文ではない材料を使用した。先行研究では大半が被験者の作成したドラフトを使用して修正を行わせている。そうすることでエラーのサンプル数も多く確保でき、エラー種の多様性も広がるため、さらに詳細なエラーごとの適切なフィードバックへの示唆が得られる可能性がある。

次に、研究方法として参加者全員が両方の課題に解答したが、参加者をフィードバック条件によって複数の測定群に分けた調査を実施するべきであった。つまり、コード課題を行うグループと下線課題を行うグループを用意するべきであった。参加者は「コード課題 下線課題」の順で課題に解答したが、参加者が先に行った課題によりエラー修正方法に慣れてしまい、後の下線課題はそれを先に行った場合の修正率よりも高い数値を示した可能性を無視できない。したがって、測定群を明確に課題

別に分け、「課題への慣れ」をコントロールすべきだった。このような検定群の設定を行うためには、参加者の全体数を増やす必要もある。

最後に、今後の研究課題として、ドラフトへの効率的なエラー・フィードバック方法の示唆が得られた後に、そのようなフィードバックを与えながらドラフト修正を重ねた場合の作文指導の効果を考える必要がある。L2能力は明示的なエラー修正指導による向上は望めず、L2能力向上は学習者の自然なL2の発達で達成できるとする主張があるが、少なくとも、単一のフィードバックを与えた場合にフィードバックを与えなかった場合よりも後の作文能力向上に効果があったという先行研究の成果を考慮すれば、指導の効果は無視できない。エラーの属性に応じた変化をつけたフィードバック法を続けることにより、生徒のL2作文能力、さらにはL2能力全体の向上につながることが望まれる。

注

- 1) Ferris (1999, p. 6) は "treatable"エラーを "occur in a patterned, rule-governed way"とし、"untreatable"エラーを "There is no handbook or set of errors students can consult to avoid or fix those types of errors."としている。
- 2) TOEIC IPはTOEICの受験方法の一つで、団体特別受験制度 (IP: Institutional Program) による、企業や学校での団体受験方式のテスト。テスト内容およびスコアの解釈は通常のTOEICと同等。
- 3) 引用したL2能力の記述は「TOEICテスト2002 DATA & ANALYSIS」(財団法人国際コミュニケーション協会TOEIC運営委員会発行, p. 9) による。
- 4) 用意した作文は、12週間の英作文学習プロジェクトを行った隅田 (2002) における参加者のドラフト。それぞれの作文のトピックは「無人島に1ヶ月住むとしたら、何を持っていくか」および「社会や周囲の人々に対する反論や意見」。

引用文献

- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 267-296.
- Fathman, A., & Whalley, E. (1990). Teacher responses to student writing: Focus on form versus content. In Kroll, B. (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 178-190). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, D.R. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-10.
- Ferris, D.R., Chaney, S.J., Komura, K., Roberts, B.J., & McKee, S. (2000). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. Manuscript submitted for publication.
- Ferris, D.R., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, 161-184.
- Frantzen, D., & Rissell, D. (1987). Learner self-correction of written compositions: What does it show us? In B. VanPatten, T.R. Dvorak, & J.F. Lee (Eds.), *Foreign Language learning: A research perspective* (pp. 92-107). Cambridge: Newbury House.
- Lalande, J. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *Modern Language Journal*, 66, 140-149.
- Lee, I. (1997). ESL learners' performance in error correction in writing: Some implications for college-level teaching. *System*, 25, 465-477.
- Reid, J.M. (1998). Responding to ESL student language problems: Error analysis and revisions plans. In P. Byrd, & J.M. Reid (Eds.), *Grammar in the composition classroom: Essays on teaching ESL for college-bound students* (pp. 118-137). Boston: Heinle & Heinle.
- Robb, T., Ross, S., & Shortreed, J. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20, 83-93.
- Sheppard, K. (1992). Two feedback types: Do they make a difference? *RELC Journal*, 23, 103-110.
- 隅田朗彦 (2002). 「自由英作文指導における「修正」の回数とその効果」 関東甲信越英語教育学会 第26回研究大会 口頭発表.
- 高山芳樹・及川賢 (2001). 「自由英作文の長期的revision指導の効果」 『関東甲信越英語教育学会 研究紀要』 第15号, 59-70.

Appendix エラー修正課題例

Topic 1: What to bring to a desert island

I don't want to go to a desert island. I must be cry a lot. But if I must go there, I will bring the
 following three things.

First, I will bring my cellular phone. It is a very important for me. When I feel lonely, I can exchange
 e-mail with my friends, with which I can connect with my friends. Exchanging mails is given me courage.
 Also, I can play the game with it in my free time. Most of the time in the island will be free. I have
 nothing to do. If it can't reach electric wave, I feel very shocking. But I have one problem. I can't
 recharge a battery.

Second, I will bring my dog, Bell. He is a three-year-old male dog. He is very cute. If I live together
 with Bell in the desert island, I can spend very happy days. Moreover, he always barks loudly when
stranger come to my house. So he will do the same thing when strange animal come up to me there.

He bark at them. Then the animal away at once. We can be safe.
 Third, I will bring many kinds of knives. When I felt hungry, I can cook several resources. For
 example, trees, flowers, grasses, mushroom and so on. I can cook food with these resources. Then if
the strange or scary animal comes up to me. I can kill it with my knife! I am living safety.
 From these reason, I want to bring these three things to the desert island. I can live happy at a desert
 island. I live in there right away.

以上は「コード課題」の例だが、「下線課題」ではそれぞれのエラーに付されているコードが削除されている。